

Weinhold, Kristin

Geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen aus heutiger Sicht am Beispiel einer Grundschulklasse in Sachsen

Bachelorarbeit

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein 2011

Weinhold, Kristin

Geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen aus heutiger Sicht am Beispiel einer Grund-  
schulklasse in Sachsen

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein 2011

Erstprüfer: Frau Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer: Frau Dominique Arnaud

Bibliographische Beschreibung:

Weinhold, Kristin:

Geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen aus heutiger Sicht am Beispiel einer Grundschulklasse in Sachsen.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein, Fakultät Soziale Arbeit

Bachelorarbeit 2011

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Sichtweise auf Jungen im Kontext der Grundschule. Es wird beobachtet, inwieweit geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen an einer Chemnitzer Grundschule durchgeführt wird. Handlungsweisen, die Stärken und Ressourcen von Schülern fördern, geben dabei Aufschluss über den Inhalt von Jungenpädagogik. Im Beobachtungszeitraum kam das Verfahren der Hospitation zur Anwendung, mit deren Hilfe die Fragestellung beantwortet werden konnte.

## GLIEDERUNG

<b>Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Der Sozialisationsprozess .....</b>	<b>7</b>
1.1 Männliche Sozialisation .....	9
1.2 Die emotionale und soziale Entwicklung im Grundschulalter nach Erik Erikson .....	12
1.3 Die kognitive Entwicklung im Grundschulalter nach Jean Piaget .....	13
1.4 Sozialisationsprobleme heutiger Jungen .....	14
<b>2. Schule als Institution .....</b>	<b>16</b>
2.1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule (SchulG) .....	19
2.2 Jungen an Grundschulen .....	20
2.2.1 Jungen als Problemkinder .....	21
2.2.2 Schulische Bereiche der Benachteiligung von Jungen .....	22
2.2.3 Stärken und Ressourcen von Jungen .....	23
2.2.4 Geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen .....	25
<b>3. Motivation im Lernprozess .....</b>	<b>26</b>
<b>4. Vorstellung der Chemnitzer Grundschule .....</b>	<b>28</b>
4.1 Hospitation in einer zweiten Klasse .....	29
4.2 Anforderungen an Schulen .....	34
<b>Fazit .....</b>	<b>36</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>39</b>

## Einleitung

Als vierfache Mutter ist es täglich eine Herausforderung, den Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht zu werden. Erst recht, wenn die drei „großen“ Mädchen sind, und unser Nesthäkchen ein Junge ist. Während unser „Mädchenschwarm“ am Tisch sitzt und bastelt, stellt unser vierjähriger Sohn sämtliche Stühle der Wohnung hintereinander auf und spielt mit Gummischwert und Degenmantel die Eroberung einer Burg. Er scheint unermüdlich im rauf- und runter klettern zu sein, baut Türme aus Spielklötzen um sie anschließend mit großem Radau einstürzen zu lassen und hat Energie, die gut und gerne für zwei Mädchen reichen würde. Sein Schrittempo gleicht dem eines kleinen Wildpferdes und sein Bewegungsdrang fordert uns als Eltern auf, statt zwanzig, lieber vierzig Minuten Fußball mit ihm zu spielen.

Was er sagt, ist stets von großer Wichtigkeit- laut, in kurzen Sätzen, klar ausgedrückt und ohne Pathos...

Bei unserer achtjährigen Tochter stehe ich als Elternratsmitglied der zweiten Klasse im engen Kontakt mit der Grundschullehrerin. Wenn sie über die „aktuelle Situation“ in der Klasse berichtet, stehen vor allem die Disziplinschwierigkeiten der Jungen sowie die Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse zur Diskussion. Frage ich genauer nach, stellt sich ein klares Leistungsgefälle der Geschlechter dar, welches sich vor allem im Lesen und Schreiben bemerkbar macht. Während die Mädchen in der Lage sind, die Texte fließend und mit Betonung vorzutragen, zeigen die Jungen am Lesen wenig Interesse und Ausdauer.

Ich gehöre zu den Müttern, die ihre Kinder nach bestem Wissen auf die Schule vorbereiten wollen. Je näher die Einschulung unseres Sohnes rückt, desto mehr mache ich mir Gedanken, wie man die Bewegungsfreudigkeit, die Fantasie und Neugier des Jungen im Grundschulalter positiv nutzen kann. Er soll den Leistungsanforderungen des Schulsystems gerecht werden, aber ohne dass sein Selbstwertgefühl bei dem Vergleichen mit dem anderen Geschlecht gemindert wird.

In meiner Arbeit möchte ich darlegen, welche Faktoren beim Heranwachsen von Jungen berücksichtigt werden müssen, um im Sinne des Sozialisationsprozesses

verinnerlichte Ordnungssysteme zu bewältigen. Es soll mir in meinen Ausführungen nicht um den allgemeinen Vergleich von Jungen und Mädchen gehen, vielmehr möchte ich die Besonderheiten der Jungen in ihrer Entwicklung und ihre Probleme hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Orientierung darlegen und Anlass geben, über die Motivation im Lernprozess sowie die Unterrichtsgestaltung in Grundschulen nachzudenken, um die Bedürfnisse von Jungen wahrzunehmen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

## **Methodisches Vorgehen**

Die ersten vier Kapitel der vorliegenden Arbeit beruhen auf einer Literaturrecherche, d.h. vorhandene Literatur wurde nach bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen durchgearbeitet, um die verschiedenen pädagogischen Ansätze und Meinungen inhaltlich einzugrenzen. Dabei habe ich die unterschiedlichen Meinungsbilder von Eltern und Lehrern zum Anlass genommen, um Beispiele aus dem Schulalltag zu konkretisieren und Eckpunkte für diese Arbeit zu erhalten.

Das erste Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit der Begrifflichkeit des Sozialisationsprozesses. Ausgehend von grundlegenden Annahmen zur männlichen Sozialisation und Identitätsfindung soll das Sozialverhalten von Jungen im Kontext von gesellschaftlichem Wandel beleuchtet werden. Ein Diskurs über das Bewältigungsverhalten von Jungen und sich entwickelnde Sozialisationsprobleme runden dieses Kapitel ab.

Das zweite Kapitel soll verdeutlichen, welche Aufgaben die Institution Schule auf Gesetzesgrundlage zu erfüllen hat. Dem gegenüber stehen Erwartungen der Eltern, welche die schulische Einrichtung aufgrund von hohen Schülerzahlen und schlechten räumlichen Bedingungen nicht erfüllen kann. In diesem Spannungsfeld bewegen sich Jungen, die vom Bildungssystem benachteiligt werden, durch schlechtere Leistungen auffallen und in ihrer Individualität nicht genügend Beachtung finden.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Begrifflichkeit der Motivation. Aus der Frage resultierend, inwieweit Jungen und Mädchen unterschiedlich lernen, möchte ich

ableiten, welche Voraussetzungen Jungen brauchen, um den Schulalltag zu bewältigen.

Das vierte Kapitel stellt die Zusammenfassung des praktischen Anteiles meiner Arbeit dar. Für diesen Abschnitt durfte ich eine zweite Klasse einer Grundschule in Sachsen zwei Tage lang begleiten. Zur Bearbeitung meines Themas waren folgende Fragestellungen von Bedeutung:

1. Verhalten sich Jungen im Unterrichtsgeschehen wirklich anders als Mädchen?
2. Gibt es „verhaltensauffällige“ Jungen und wie wird im Unterricht damit umgegangen?
3. Wird mit Jungen „geschlechtsbewusst“ gearbeitet? Und wenn „JA“- mit welcher Methode?

Ich habe mich für die Methode der Hospitation als Instrument zu anderen Meß-, Prüf- oder Testverfahren entschieden.

Ich bin mir bewusst, dass ich unter all den anderen Herangehensweisen nicht *die* wissenschaftlich fundierteste ausgewählt habe. Sie ermöglichte mir aber, unauffällig das Unterrichtsgeschehen zu beobachten und zu dokumentieren. Ich wollte nicht als „Störfaktor“ in Erscheinung treten, aufgrund dessen sich SchülerInnen und LehrerInnen anders verhalten oder gar gestellte Szenen die Folge sind.

Durch Hospitation war es mir möglich, plötzlich auftretende Interaktionen zwischen SchülerInnen und SchülerInnen, als auch von LehrerInnen und SchülerInnen situativ einzuschätzen und unter den oben genannten Fragestellungen zu beurteilen. Alltägliche Abläufe zu beobachten war mir wichtig - vom morgendlichen Aufschließen der Schuleingangstür bis zum gemeinsamen Mittagessen.

Meine Beobachtungen begrenzen sich auf den Schulalltag. Die Hortzeit habe ich ausgeblendet, weil sich nach dem Unterricht wieder neue Abläufe, Voraussetzungen sowie räumliche Möglichkeiten der Betreuung erschließen.

## 1. Der Sozialisationsprozess

Sozialisation im klassischen Verständnis meint eine Inkulturation der Individuen in die Gesellschaft i.S. der Anpassung der Subjekte an die Normen und Werte der Gemeinschaft.

Sozialisation ist:

*„...der Prozess der Entstehung und Bildung der menschlichen Person in der Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt.“* (Geulen in: Otto/ Thiersch 2001, S.1746) (Herv.i.Orig.)

Der Begriff Sozialisation versteht sich als ein wissenschaftliches Forschungsgebiet, welches sich nach dem Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen von Geulen und Hurrelmann (1982, S.65) auf folgende Ebenen festlegen lässt:

### 1. Gesellschaftsebene

- Die Gesellschaftsebene fasst die ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft zusammen.

### 2. Institutionsebene

- Diese Ebene umfasst soziale Organisationen (z.B. öffentliche Einrichtungen) und organisierte Sozialisationsinstanzen (z.B. Kindergärten und Schulen)

### 3. Interaktionsebene

- Bezeichnet die Ebene, die sich aus der unmittelbaren sozialen und räumlichen Umgebung der organisierten Sozialisationsinstanzen, Kleingruppen und sozialen Netzwerken (z.B. Familie, Peers) erschließen. Daraus folgt, dass auch in Organisationen Interaktionsprozesse legitimiert und offiziell geregelt sind. In Familien- oder Verwandtschaftsbeziehungen handelt es sich dementsprechend um inoffiziell geregelte Beziehungen.



#### 4. Individualebene

- Die Individualebene beinhaltet die Persönlichkeitsentwicklung und die physisch-psychische Grundstruktur eines Menschen, die er sich im Kontext mit der sozialen Umwelt erwirbt und ihm zu sozialem Handeln befähigt. Lothar Bönisch/Heide Funk verweisen in dem Buch „Soziale Arbeit und Geschlecht“ auf eine
- *„...Entsprechung innerseelischer Prozesse und Subjektstrukturen (Selbstbild, Identität, Kohärenzgefühl, Handlungssicherheit) und äußerer Handlungsbedingungen im unmittelbaren gemeinsamen sozialen Bezugsrahmen und im erweiterten Aufbau der Welt.“* (ebd. S.71) (Herv.d.Verf.)

Diese vier Ebenen sind durch einen ganzheitlichen, strukturellen Rahmen miteinander verzahnt. Die Einbettung des Individuums in ein gesellschaftliches Gesamtkonzept und die daraus folgende, sich gegenseitige Beeinflussung, ist Forschungsgegenstand von Sozialisation. Dabei stehen nicht die

*„...Beschreibung und Benennung von sozialen Phänomenen des täglichen Lebens im Vordergrund...“,*

sondern

*„...Modellvorstellungen oder Erklärungsmodelle, mit deren Hilfe die Lebenswirklichkeit und ihre einzelnen Phänomene überhaupt erst erforscht werden können.“* (Kron 1996, S.82f)

Der Begriff Sozialisation stützt sich also nicht auf konkrete Erkenntnisse von sozialen Erfahrungen und sozialen Wirklichkeiten. Vielmehr verfolgt dieser Forschungszweig das Ziel, eine allgemeingültige Gesetzmäßigkeit zu finden, die der Vielfalt der Einzelphänomene zu Grunde liegen.

Unter dem Gesichtspunkt, dass sich in Sozialräumen auch Strukturen entwickeln, und dies nur in Zeitverläufen möglich ist, muss Sozialisation immer auch als Prozess gesehen werden.

Dies erfolgt durch schrittweise Lernvorgänge, die als nicht mehr zwanghafte Internalisierung der gesellschaftlichen Regeln und Moralvorstellungen bezeichnet werden

können. Dabei wird zwischen der primären Sozialisation und der sekundären Sozialisation differenziert. Primäre Sozialisation definiert sich durch die weitgehende Identifikation des Subjektes mit dem grundlegend prägenden Bezugsrahmen der Familie in der Kindheit. Die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner komplexen Umwelt bezeichnet die sekundäre Sozialisation.(vgl. Hurrelmann 1993). Dabei wird darauf verwiesen, dass der interaktive Prozess der Sozialisation nicht endet, sondern sich ein Leben lang vollzieht (Geulen in: Otto/ Thiersch 2001, S. 1746; Esser 2000, S. 393; Hurrelmann 1993).

*„Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“*  
(Hurrelmann 1993, S.14) (Herv.i.Orig.).

Mit dem Verweis auf die Handlungsebene wird hervorgehoben, dass sich Sozialisation nicht allein durch die Verinnerlichung der durch die Umwelt vorgegebenen Regeln auszeichnet (Boudon 1992, S. 517). Greift man diesen Aspekt der Interaktion des Subjektes im System seiner Umwelt auf, zu dem es selbst gehört und auf das es durch eigenes intentionales Handeln bewusst Einfluss nimmt, wird die Komplexität des Sozialisationsprozesses deutlich.

## **1.1 Männliche Sozialisation**

Das Aufwachsen von Jungen in unserer Gesellschaft ist durch die Suche nach realen Männerbildern geprägt. Jungen sind bei der Identitätssuche mit der Tatsache konfrontiert, dass fassbare, männliche Vorbilder fehlen, sowie die gesellschaftliche Vorgabe, wie ein Mann zu sein hat, dem ständigen Wandel unterworfen ist.

In den ersten Lebensmonaten besteht zwischen Sohn und Mutter eine enge Bindung. In dieser Phase verinnerlicht er sogenannte weibliche Werte. Wenn der Junge ungefähr mit zwei Jahren wahrnimmt, dass er männlich ist, kann das zu inneren Widersprüchen führen. Dieser Ablösungsprozess von der Mutter ist durch das Verlangen nach der Vaterfigur (oder einer männlichen Bezugsperson) gekennzeichnet.

Im Unterschied zu den Mädchen, die sich erst im Verlauf der Adoleszenzphase von der Mutter lösen müssen, um eine eigene Geschlechtsidentität auszubilden, findet dieser Prozess bei den Jungen schon sehr früh statt. In diesem Entwicklungsabschnitt erkennt der Junge, dass er körperlich mehr dem Vater ähnelt als der Mutter. Auch die männlichen Verhaltensweisen unterscheiden sich von denen, die er eigentlich von der Mutter kennt. In dieser Ambivalenz kommt es zu Enttäuschungen, die sich in Form von Aggressivität gegen die Mutter richten. Für die meisten Jungen ist es jedoch nicht möglich, sich im Alltag mit der männlichen Vaterfigur zu identifizieren, um ein reales Bild von männlichen Stärken und Schwächen, vermittelt zu bekommen. Daher sind sie gezwungen, sich die berufliche Situation der Männer, die meist erst in den Abendstunden nach Hause kommen oder aufgrund von Montagearbeiten o.ä. nur am Wochenende für die Familie verfügbar sind, erlaubt nur eine begrenzte Zeit im Umgang mit dem Nachwuchs. Im Buch „Kleine Helden in Not“ werden diese Väter als sogenannte Drei- Minuten- Väter beschrieben. Sie fühlen sich für die Familie von großer Bedeutung und verlangen in der dafür knapp bemessenen Zeit, dass sich die Kinder freuen und von ihrer besten Seite zeigen. Erfüllt sich dieser Zustand in den dafür anberaumten drei Minuten nicht, reagiert er verletzt und verweist auf die Mutter. (vgl. Schnack/Neutzling 2010, S.93)

Lothar Bönisch beschreibt es im Handbuch Jungenpädagogik wie folgt:

*„Die Schwächen des Vaters und seine alltäglichen Sorgen des Mannseins, des Ausgesetztseins und der Verletzung im Beruf werden dagegen für den Jungen kaum sichtbar.“* (Bönisch in: Matzner/Tischner 2008, S.72)

Neben der zeitlichen und räumlichen Komponente kommt noch die mentale Abwesenheit des Vaters hinzu. Neben einem intensiven Berufsleben kommt die Beziehungsarbeit innerhalb der Familie oftmals zu kurz. Nur im Zusammensein mit der Mutter erfährt der Junge, was es heißt, Stärken und Schwächen im Alltag, zu zeigen. Dieser Zustand zu einer „Idealisierung“ des Männlichkeitsbildes und gleichzeitig zu einer Abwertung der weiblichen Mutterrolle. Die Identifikation mit der immer starken Vaterfigur zeigt sich letztlich in einer einseitigen Ausprägung der männlichen Identität.

Jungen schlussfolgern aus diesen Umständen, dass ihre Person für Männer uninteressant ist oder dass Männer kein Interesse am Kontakt zu Kindern haben.

Auch im Kindergarten und Schule sind männliche Vorbilder die Seltenheit. Der Junge lernt seine Geschlechterrolle nur durch die abstrakte Erwartungshaltung der weiblichen Erziehungspersonen, z.B. LehrerInnen. Männliche Werte werden vor allem über die Medien wahrgenommen. Sie nutzen und erzeugen gezielte Jungenfiguren. „Spiderman“ und andere fantastische Helden, die das Böse besiegen und in endloser Konkurrenz zum Bösen scheinbar grenzenlose Kräfte besitzen, schmücken die Kinderzimmer unzähliger Jungen. Dabei stehen der Kampf des Einzelnen und das Spiel mit dem Gegner im Vordergrund.

Das hier vorherrschende Männlichkeitsbild symbolisiert meist Macht, Kontrolle und Dominanz. Daher werden die Attribute wie Fürsorge und Liebe für typisch weiblich erklärt und mit Schwäche abgewertet. Aus diesem Grund definieren sich Männer meist über das, was sie darstellen.

Das Verstecken der innersten Gefühle wie Scham oder Schwäche, ist neben der elterlichen Prägung, auch ein Produkt unserer Gesellschaft. In einem Abhärtungsprozess, der für die Jungen ja von großer Wichtigkeit zu sein scheint (vgl. Pollack 2001, S.24), verlieren Jungen den Mut, negativ empfundene Gefühle wie Angst oder Verletzlichkeit, offen zu äußern. Sie fühlen sich schuldig, weil sie überhaupt solche Art von Empfindungen haben. Ein Dilemma, wenn man bedenkt, dass die Suizidrate bei Jungen im Jugendalter deutlich höher ist als bei Mädchen. Beim Schuleintritt ergeben sich ähnliche Probleme. Wie William Pollack beschreibt, ist die gesellschaftliche Norm soweit fortgeschritten, das sich Mütter von ihren Söhnen trennen müssen, weil die Jungen sonst verweichlichen oder als „Muttersöhnchen“ gelten. Diese früh erzwungene Trennung ist für die Jungen ein so tief empfundener Schmerz, dass man ihn als Trauma bezeichnen kann (ebd. S.25). Diese gesellschaftlich aufgebauten Dogmen sind überflüssig, denn Junge trennen sich von ihren Müttern, wenn sie bereit dafür sind, und nicht, wenn sie dazu gezwungen werden.

Aber immer noch werden Jungen von ihren Müttern nach gesellschaftlich, vorherrschenden Männlichkeitsbildern, erzogen. Lothar Bönisch beschreibt es wie folgt:

*„Sie (Frauen)tun das- weil männliche Form und herrschende Norm zusammenfallen – weniger aus einem reflektierten Geschlechterrollenverständnis heraus, sondern aus der Absicht, ihren Jungen zu Gesellschaftstüchtigkeit zu erziehen“* Böhnisch/Funk 2002, S.87)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jungen durch das meist nicht real existierende Mannesbild, sich ein abstraktes Bild von Männlichkeit herstellen müssen. Jungen leben in einem Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen Rollenvorgaben und dem inneren Selbstbild auf der Suche nach Identität.

## **1.2 Die emotionale und soziale Entwicklung im Grundschulalter nach Erik Erikson**

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die emotionale und soziale Entwicklung in der mittleren Kindheit. Ich beziehe mich auf das Stufenmodell von Erik Erikson, der die psychosexuellen Ansätze Sigmund Freuds erweitert und verbessert hat. Eriksons psychosoziale Theorie beruht auf der Annahme, dass nicht nur das ICH der alleinige Vermittler zwischen den Impulsen des ES und den Forderungen des ÜBER-ICH darstellt, sondern dass in jeder Entwicklungsphase Einstellungen und Fähigkeiten erworben werden, die eine gesunde oder eine schlechte Anpassung an die Gesellschaft erlauben. Des Weiteren ist zu beachten, dass der Begriff der normalen Entwicklung nur am kulturellen Rahmen sowie an Werten, die innerhalb der Gesellschaft als solche angesehen werden, gemessen und beurteilt werden kann (Berk 2005, S.20f). Der Entwicklungsabschnitt in der Grundschulzeit umfasst das Alter von sechs bis elf Jahren. Nach dem Stufenmodell nach Erikson ist dieser Lebensabschnitt von der Erwartungshaltung der Erwachsenen, als auch von dem Willen des Kindes geprägt, etwas zu beherrschen. Durch die sichtbare Veränderung der Kinder an Größe und Gewicht, aber auch an der Zunahme kognitiver Fähigkeiten, trauen Eltern den Kindern mehr Verantwortung zu. Mit den Anforderungen, die an das Kind gestellt werden, steigen in gleicher Masse die damit verbundenen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Bei einer positiven Rückkopplung seitens der Eltern kommt es beim Kind zur Entwicklung von Kompetenzen und das Selbstwertgefühl steigt. Dieser Prozess findet, nach Erikson, im Spannungsfeld von Fleiß versus Minderwertigkeitsgefühl statt. Beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule lernt das Kind nicht nur lesen und schreiben, sondern es beginnt auch, sich mit anderen zu vergleichen und zu kooperieren. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Vergleich zu anderen muss bewältigt werden, sowie die Anerkennung und die Akzeptanz anderer Mitschüler. Das bedeutet, dass moralisches Verständnis geformt wird und gleichzeitig die

Verantwortung gegenüber anderen wächst. Bleibt in dieser Phase die Bestätigung durch Peers oder Eltern aus, besteht die Gefahr, ein Minderwertigkeitsgefühl zu entwickeln. Der Zustand äußert sich durch Resignation, bei dem der Vergleich mit anderen Schülern bewusst vermieden wird. Betroffene Kinder müssen mit Hilfe der Eltern und Lehrer wieder lernen, auf ihre eigenen Fähigkeiten stolz zu sein (oder stolz sein zu dürfen). Das Hauptziel dieser Entwicklungsphase mündet in der bejahenden und realistischen Einschätzung des Selbstkonzeptes, um das Spannungsfeld von Fleiß versus Minderwertigkeitsgefühl, positiv aufzulösen (vgl. Berk 2005, S.430f).

### 1.3 Die kognitive Entwicklung im Grundschulalter nach Jean Piaget

Nach der Entwicklungstheorie von Piaget konstruieren Kinder ihr Wissen selbst. Durch das aktive einwirken auf ihren Lebensbereich, erkunden sie diesen und bilden diesen bewusst mental ab.

In der Theorie Piagets durchläuft das Kind vier Stufen, in der sich die qualitative Art des Denkens verändert. Auf die dritte Stufe wird verstärkt eingegangen, weil sie das Grundschulalter beschreibt

1. Sensumotorische Stufe (Geburt bis zwei Jahre) – Der Säugling „denkt“, indem er mit dem Mund oder den Händen aktiv auf seine Umwelt einwirken kann (z.B. er zieht am Pendel der Spieluhr)
2. Präoperationale Stufe (Zwei bis sieben Jahre) – In die Vorschulphase fällt die Entwicklung des Symbolspiels. Der Begriff der Symbolfunktion bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes, ein Objekt durch ein Wort oder eine Geste darzustellen. Es ist in der Lage, zwischen einem wirklich vorhandenen Gegenstand und einem nur vorgestellten Symbol zu unterscheiden.
3. Konkret operationale Stufe (sieben bis elf Jahre) – Kinder dieser Altersstufe verfügen über die Fähigkeit, zielgerichtet und konkret zu denken, solange es real und existent ist. Allerdings wird in diesem Alter die „Realität“ auch oft den kognitiven Schemata untergeordnet bzw. bewusst manipuliert (etwa in Phantasien oder Wunschvorstellungen). Dabei sind Grundschüler in der Lage, verschiedene Perspektiven eines Gegenstandes oder Vorganges gleichzeitig zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen. Der Grundgedanke dieser Entwicklungsstufe liegt in der Erfahrung, dass physikalisch gesehen,

die Masse eines Objektes gleich bleibt, auch wenn die Form sich verändert. Das Abläufe auch rückgängig gemacht werden oder das Gegenstände nach unterschiedlichen Merkmalen sortiert werden können, gelingt im zunehmenden Maße. Kinder in diesem Alter haben die Kompetenz, in ihren Vorstellungen z.B. Räume anders einzurichten, ohne es durch Tun ausprobieren zu müssen.

4. Formal operationale Stufe (elf Jahre und darüber) – In diesem Alter können Denkopoperationen mit abstrakten, nicht mehr konkret vorstellbaren Inhalten durchgeführt werden. Dies entspricht der höchsten Form des logischen Denkens.

Nach Piaget wird unser kognitives Denken durch die Interaktion mit anderen Menschen bestimmt. Durch das Lernen von anderen (Transmission) ist Entwicklung möglich, ohne das Wissen neu entdeckt werden muss (Schönpflug in: Woolfolk 2008, S.93). Die Möglichkeit, auf vorangegangenes Wissen aufzubauen, schafft die Voraussetzung für den Reifungs- und Entwicklungsprozess bei Kindern.

#### **1.4 Sozialisationsprobleme heutiger Jungen**

Schwierigkeiten, die sich bei Jungen in unerwünschten Handlungen oder verbalen Äußerungen ausdrücken, sind eng mit dem sozialen Wandel der Gesellschaft verbunden.

Jungen müssen lernen, mit stetig familiären Veränderungen umzugehen: Familiäre Strukturen sind einem tief greifenden sozialen Wandel unterworfen, was für den Erziehungs- und Sozialisationsprozess der Jungen von immenser Bedeutung ist. Das Modell der Kernfamilie ist zunehmend zu einem Modell neben anderen geworden, z.B. Patchworkfamilie, Einelternfamilie, Wochenendfamilie (vgl. Bönisch/Lenz 1999), während auf der Beziehungsebene die Erziehungsfunktion von Familie einem tief greifenden Wandel unterliegt: Die von den Erwachsenen vermittelten Werte, Normen, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen für die heranwachsende Generation nur bedingt Wertigkeit. Bedeutung hat dies u.a. für das generationsübergreifende Verhältnis, welches sich verändert. Ausdruck des Verhältniswandels von Familie ist u.a., dass das Wissen und die Kompetenzen der erwachsenen Generation für die heranwachsende Generation und ihre Entwicklung in nicht allen Lebensbereichen

von Bedeutung sind; die heranwachsende Generation hat gegenüber der erwachsenen Generation oftmals einen Wissens- und Kompetenzvorsprung oder beide Generationen müssen sich gleichzeitig Wissen aneignen (z.B. berufliche Qualifikationen, Technik) (vgl. Böhnisch in: Matzner/Tischner 2008, S.65).

Bei den thematisierten Schwierigkeiten von Jungen, die oftmals von der Institution Schule, anderen Professionellen oder der Familie beschrieben werden, geraten Fertigkeiten, Kompetenzen sowie Ressourcen in Vergessenheit. Durch den defizitorientierten Zugang können vorhandene Kompetenzen nicht ausreichend, gezielt und entwicklungsfördernd genutzt werden.



## 2. Schule als Institution

Die Grund- oder Primarschule stellt für alle Kinder den Beginn der schulischen Bildungslaufbahn dar. Kinder mit erhöhtem Förderungsbedarf (körperliche, geistige oder sprachliche Benachteiligung) haben die Möglichkeit, Schulen, mit explizit dafür ausgerichteten Profilen, zu besuchen. Die Grundschulzeit umfasst in 14 Ländern der Bundesrepublik Deutschland vier, in Berlin und Brandenburg sechs Schuljahre. (vbw 2009 S.79).

Schule ist als zentrale Sozialisationsinstanz (Ulich 1982 in Kron, Grundwissen Pädagogik, S. 280) zu sehen, an die Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrern geknüpft sind. Die Frage, was Schule als Institution leisten kann, kongruiert meist nicht mit den Vorstellungen der Eltern. Eltern knüpfen an die Funktion der Schule die Vorstellungen, dass Schwerpunkte in der familiären Erziehung aufgenommen und weitergeführt, sowie Aufgaben hinsichtlich Sozialisation, Wertevermittlung und Bildung erfüllt, werden. Hierbei steht vor allem das Ziel der Eltern im Vordergrund, das die Schule dem Kind einen möglichst hohen Wissensstand zu vermitteln hat, um auf weiterführende Instanzen bestmöglich vorzubereiten. Häufig ist schon zu Beginn der Schulzeit der Blick auf das Gymnasium gerichtet, um dem Kind den Zugang in das Berufsleben möglichst weit offen zu halten. Der Schule wird hierbei die Verantwortung zugeschoben, für den späteren beruflichen Erfolg des Kindes verantwortlich zu sein. Nicht zu vergessen ist der Leistungsdruck, den Kindern schon in diesem Anfangszeitraum der Grundschule von Seiten der Eltern ausgesetzt sind (vgl. Fend 1980). Oftmals spielen dabei die Biographie sowie verpasste Chancen der Eltern

eine entscheidende Rolle. Aus der Beobachtung heraus kann festgestellt werden, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten von Seiten der Eltern weniger Leistungsdruck bekommen oder das Interesse an schulischen Wissensangeboten gänzlich ~~fehlt~~ <sup>1</sup> Lehrer im Freistaat Sachsen, die auf der Grundlage des Erziehungs- und Bildungsauftrages unterrichten, sind auf das Sächsische Schulgesetz (SchulG)<sup>1</sup> von 2004 festgelegt.

---

<sup>1</sup> Grundlage bildet das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG), gültige Fassung von 2004.

Dieses wird bestimmt,

*§1 (1)[...] durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.*

*(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen.[...]. (Herv.d.Verf.)*

Eingehend auf die Lernbedingungen lässt sich folgendes festhalten:

*§4a(1) Die Mindestschülerzahlen an allgemein bildenden Schulen betragen:*

- 1. an Grundschulen für die erste einzurichtende Klasse je Klassenstufe 15 Schüler und für jede weitere einzurichtende Klasse 14 Schüler,[...]. (Herv.d.Verf.)*

Weil es in meiner Arbeit um das Thema der Grundschule geht, möchte ich an dieser Stelle einen gültigen Gesetzesabschnitt für diese Schulart anbringen.

Die Grundschule, verfolgt nach dem Sächsischen Schulgesetz<sup>2</sup> das ganz allgemein gehaltene Ziel,

*§5 (1)[...], alle Schüler in einem gemeinsamen Bildungsgang ausgehend von den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen unter Einbeziehung von Elementen des spielerischen und kreativen Lernens zu weiterführenden Bildungsgängen zu führen. Damit schafft sie die Voraussetzungen für die Entwicklung sicherer Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten und die Beherrschung des Lesens, Schreibens und Rechnens (Kulturtechniken). (Herv.d.Verf.)*

Ausgehend von beiden Gesetzestexten lässt sich festhalten, dass die Institution Schule, mit dem Lehrer als ausführendes Organ, Interesse daran hat, ein Kind (egal ob männlich oder weiblich) nach seinen individuellen Fähigkeiten sowie unter Berücksichtigung von Stärken und Schwächen, zu fördern.

---

<sup>2</sup> Grundlage bildet das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG), gültige Fassung von 2004.

Für das Schuljahr 2008/2009 teilte das Statistische Bundesamt mit, dass der bundesweit zu verzeichnende Trend sinkender Schülerzahlen, anhält.<sup>3</sup> Für das Bundesland Sachsen bedeutete das, eine Gesamtschülerzahl von 310.600 SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen (betrifft Grund- und Mittelschule, Gymnasium), einen Abwärtstrend von -4,3% im Vergleich zum Vorjahr. Der Freistaat zog daraus die Konsequenz, vor allem Grund- und Mittelschulen zu schließen und dementsprechend Lehrerstellen zu kürzen.

Eltern müssen sich in den meisten Grundschulklassen von der Vorstellung trennen, eine Klassenstärke von höchstens achtzehn Schülern, sowie Lehrer, die auf die Individualität eines jeden Kindes Rücksicht nehmen können, vorzufinden. Schülerzahlen von mitunter bis zu 28 in der Klasse lassen dem Lehrer kaum die Chance, die Persönlichkeit jedes Einzelnen zu erfassen. Aus diesem Grund werden Leistungen verglichen, ohne dabei die (familiären oder sozialen) Umstände, in denen SchülerInnen leben, in Betracht zu ziehen. Es gibt keinen Unterschied in der Bewertung, wenn der Schüler aus einer bildungsfernen Familie einen guten Aufsatz schreibt und dem Schüler aus einer Bildungsfamilie, der die Unterstützung der Eltern gern annimmt, und ebenso eine gute Note erreicht. Für den Lehrer ist die erreichte Leistung ausschlaggebend. Nichts desto trotz sind Lehrkräfte immer wieder bemüht, die Individualität eines Kindes zu berücksichtigen, aber sie scheitern an Zeit und Möglichkeiten, um die Schülerpersönlichkeiten, die hinter den Leistungen stehen, zu vergleichen.

Zugleich wird heute deutlich, dass inzwischen Mädchen die besseren Schulergebnisse erlangen als Jungen. Die Schule hat den Anspruch und ist auch von ihrem Aufbau so gestaltet, dass sie Jungen und Mädchen gleich behandelt, mit anscheinend jeweils spezifischen Benachteiligungen von Mädchen und Jungen.

Im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bereits auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede und deren Beachtung wie folgt eingegangen:

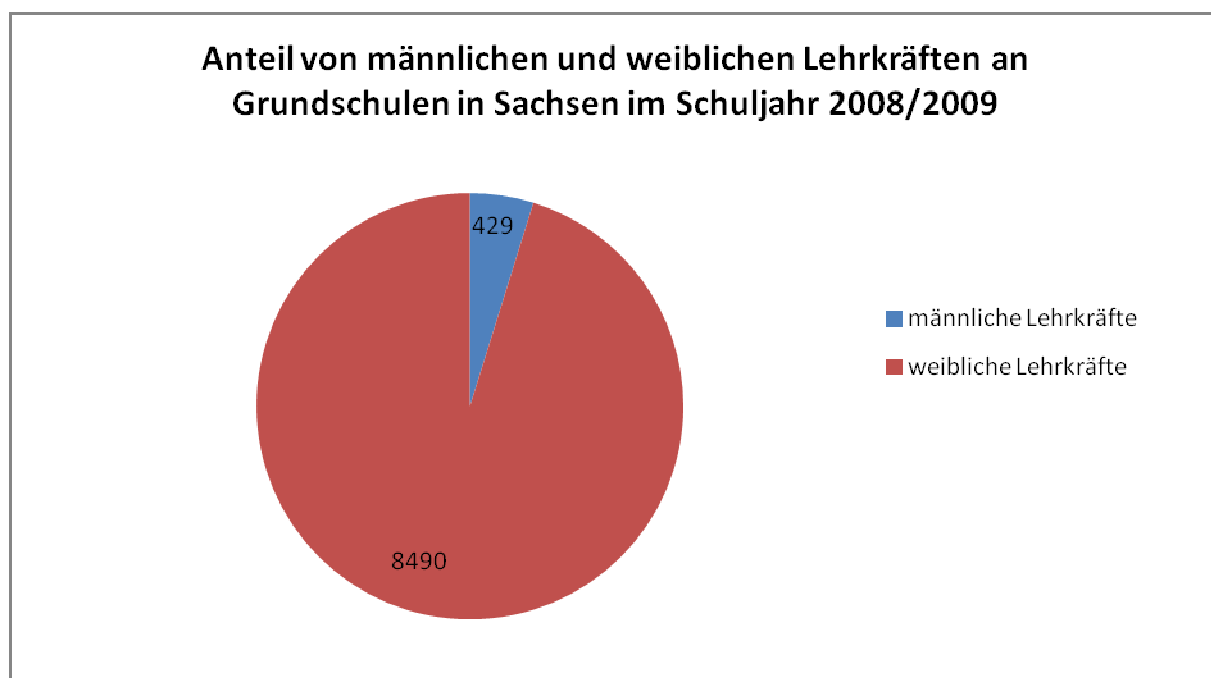
---

<sup>3</sup>Statistisches Bundesamt Deutschland, Bundesweite Statistik zur Anzahl von Schüler und Schülerinnen im Schuljahr 2008/2009 an allgemeinbildenden Schulen, Pressemitteilung Nr.075 vom 26.02.2008

## 2.1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule (SchulG)

*§1(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. ... Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet.*

Man kann also davon ausgehen, dass eine geeignete Auswahl an Methoden zur Förderung sowie zum geschlechtsspezifischen Umgang von Jungen und Mädchen im Blickfeld der Lehrer stehen. Nicht von der Hand zu weisen ist die Tatsache, dass mehr Frauen an Grundschulen unterrichten als Männer.



Quelle 1: Daten aus dem Statistischen Jahrbuch 2010 vom Statistischen Bundesamt Deutschland, Seite 134

Das Diagramm bekräftigt die Annahme, dass männliche Bezugspersonen außerhalb der Familie, des Kindergartenbereiches und der Schule nur selten zur Verfügung stehen und Jungen am Verlust von real existierenden Männerbildern leiden.

In Bezug auf den Sozialisationsprozess sowie die Identitätsentwicklung von Jungen stellt die Schule ein wichtiges Beobachtungsfeld dar. In ihren Räumen kristallisieren sich Auffälligkeiten heraus, welche als abweichende Verhaltensweisen bewertet werden und meist schlechtere Schulkarrieren nach sich ziehen. Auf die Stellung von Jungen im Schulalltag möchte ich im nächsten Abschnitt eingehen.

## **2.2 Jungen an Grundschulen**

In der Grundschulzeit ist Jungen die Bedeutung des Geschlechtes klar und sie verbinden mit Mann- oder Frausein bestimmte Fähigkeiten oder Attribute. In der Schule, besonders aber im Klassenverband, finden die verschiedene Formen des Miteinanders im Schulalltag statt, wobei der Umgang mit der gleichgeschlechtlichen Peergroup eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der männlichen Identität hat (vgl. Rohrmann in Handbuch Jungenpädagogik S. 109) Während es in der männlichen Peergroup um allgemeines Kräfte messen geht und das Raufen im Vordergrund steht, treffen sich Mädchen in kleineren Verbänden um zu tuscheln, Geheimnisse auszutauschen und um Freundschaften zu knüpfen.

Ab dem neunten Lebensjahr werden die Beziehungen zu Mädchen interessanter und intensiver. Dies äußert sich in einem gegenseitigen necken und ärgern, aber auch verliebt sein wird erstmalig als positive Einstellung gegenüber Mädchen wahrgenommen. In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum, sich auf das weibliche Geschlecht einzustellen, Kontakte zu knüpfen und miteinander zu kommunizieren.

In den ersten Lebensjahren wachsen Jungen vorwiegend unter Frauen auf. Die fehlenden Männer innerhalb der Familie lassen sich auch nicht in den weiterführenden Instanzen Kindergarten und Grundschule finden. Aber inwieweit männliche Pädagogen Defizite kompensieren können, die durch das Nichtvorhanden sein von Vätern entstanden sind, wurde bisher nicht wissenschaftlich untersucht.

### 2.2.1 Jungen als Problemkinder

Rängeleien während der Pausenzeiten werden häufig von Lehrern aufgelöst, mit der Konsequenz, dass aus dem Interaktionsspiel der Jungs kein „Sieger“ hervorgeht. Wendet sich der Lehrer vom „Unruheherd“ ab, beginnen neue Auseinandersetzungen, solange, bis die Situation geklärt ist. Häufig geht es laut zu, und das regelwidrige Verhalten der Jungen fällt auf. Aber nicht erst in der Grundschule, auch im Kindergartenbereich, sind die Jungen mehr in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt. Hierbei können sie auch zum Opfer werden, denn die Einschätzung, der andere ist stärker als ich, ist noch nicht vorhanden. Wie bereits im Kapitel „Männliche Sozialisation“ benannt, ist zu beobachten, dass Mädchen mehr zur verbalen Aggression neigen, als sich körperlich mit einem anderen Kind auseinanderzusetzen. Sie zeigen mehr empathische und prosoziale Verhaltensweisen. Dies lässt den Umkehrschluss zu, dass Disziplinschwierigkeiten im Schulkontext häufiger die Jungen betreffen.

Tim Rohrmann verweist im Handbuch „Jungenpädagogik“ darauf, dass die Verhaltensprobleme von Jungen schon in den sechziger und siebziger Jahren ein Thema an Schulen gewesen ist. Die Frage, in wie weit sich unsere Norm, wie sich ein Junge zu verhalten hat, geändert hat, muss hinterfragt werden. Rohrmann bemerkt, dass die Einstellung in früheren Jahren zum lauten und wilden Verhalten der Jungen als normal angesehen wurde. Heute wird es allzuschnell als delinquente Verhaltensweise bewertet.

Verändert haben sich unsere Einstellungen zu Erziehung und Strafen. Unter den „modernen Eltern“ findet man kaum noch autoritäre Erziehungsstile vor, stattdessen wachsen die Freiräume und Angebote, um die Entwicklung von Kindern zu unterstützen. Diese Aufforderung zieht ein wilderes und frecheres Verhalten nach sich. Während man sich über die Aktivitäten der Kinder freut, verlangt man aber auch mehr Selbstkontrolle. Die Kinder sollen sich selbst kontrollieren und ein „Stop“ einlegen. Man erwartet, dass sie ihr Verhalten selbst regulieren und zum richtigen Zeitpunkt entscheiden, „Wann es genug ist“. Jungen geraten dadurch in ein Dilemma, weil sie einerseits aktiv sein sollen (und es wird auch so erwartet) und andererseits wird ihr Verhalten, wenn es ihnen nicht gelingt ein „Stop“ einzubauen, sanktioniert.

Der autoritäre Erziehungsstil kommt aber nur selten zur Anwendung, und so wird eine indirekte Bestrafung, in Form von Leistungsbewertungen in der Schule, angewandt (Rohrmann in: Matzner/Tischner 2008, S110f).

### **2.2.2 Schulische Bereiche der Benachteiligung von Jungen**

Nicht alle Kinder entwickeln sich gleich schnell. Nicht jede oder jeder kann mit fünf Jahren die Schnürsenkel zubinden oder die Zahlen bis zur zwanzig. Maria Montessori und Alfred Binet fanden Anfang des 20. Jahrhunderts heraus, das Mädchen im Schnitt zwei Jahre reifer als gleichaltrige Jungen sind. Das betrifft den Bereich der Fertigkeiten und Handlungskompetenzen, nicht aber den Bereich des Wissens. Jungen lernen langsamer, und man muss ihnen dazu Zeit geben (Birkenbihl 2009, S20f). Die Spanne von +/- zwei Jahren bedeutet eine immens großen Zeitabschnitt. Wenn davon ausgegangen wird, das ein Kind mit 6 Jahren eine bestimmte Fertigkeit besitzen muss, um z.B. als schulreif zu gelten, so kann ein anderes Kind diese erst mit sieben oder acht Jahren erlangen und wieder ein anderes Kind schon mit vier oder fünf Jahren. An den Kompetenzen der Mädchen, also der reiferen, werden die Jungen beurteilt und gemessen.

An dieser Stelle möchte ich einfügen, dass man bei beiden Geschlechtern, immer Kinder findet, die, gemessen an den Handlungskompetenzen, dem Altersdurchschnitt entsprechen und übertreffen, und die diese Fertigkeiten noch erlernen müssen. Deshalb ist eine individuelle Sichtweise auf den Jungen oder das Mädchen von großer Wichtigkeit.

Nach den Forschungen von Montessori und Binet kamen sie u.a. zu der Schlussfolgerung, dass Unterricht sich nach dem Entwicklungsstand und der Begabung der Kinder richten muss. Das hat zur Folge, dass nicht alle Kinder mit derselben Unterrichtsmethode und dem gleichen Tempo unterrichtet werden können. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen heißt, ein langsames, aber stetiges, intensives Arbeitstempo zu entwickeln.

Bei meinen Hospitatiostagen konnte ich noch einen anderen ungünstigen Aspekt für die Jungen feststellen. Eine Unterrichtsstunde (fünfundvierzig Minuten) möglichst still zu sitzen und dabei noch konzentriert zu sein, ist für Grundschüler eine große

Herausforderung. Es existiert die Arbeitshypothese, dass sich bei Jungen erst die Grobmotorik und nach der Adoleszenz die Feinmotorik entwickelt. Das würde begründen, warum der Bewegungsdrang (Grobmotorik) ständig vorhanden ist, und in der Grundschulzeit ein Problem darstellt. Es gilt die Annahme, dass Jungen mit 40% der Körpermasse fast die doppelte Muskelmasse wie Mädchen (24% der Körpermasse) entwickeln müssen (ebd. S.26f). Aus kinderärztlicher Sicht beschreibt Prof. Dr. Dr. Theodor Hellebrügge folgendes:

*„Hinzu kommt, dass das jüngere Kind zwischen sieben und zehn Jahren, jeweils stärkere Wachstumsprozesse zu bewältigen hat als das ältere Kind. Das heißt, das Sitzen ist für den Sechsjährigen eine echte Belastung. Der kindliche Bewegungsdrang gilt als Unfähigkeit, im Ruhezustand die Glieder unbewegt zu lassen“, ist also eine notwendige Voraussetzung des Wachstums.<sup>4</sup>*

*Das wachsende Kind hat neben dem Arbeitsstoffwechsel und dem Ruhestoffwechsel noch den Wachstumsstoffwechsel zu befriedigen. Das heißt, die Wachstumsstoffe und in Verbindung damit die hohe Stoffwechselleistung müssen an den arbeitenden Muskel herangetragen werden. Dies bedeutet für das Kind, dass Lernen in Bewegung und mit Bewegung besser ist als Lernen im Sitzen oder in der Ruhe. Pädagogik, die das berücksichtigt, wie zum Beispiel die Montessori-Pädagogik, lässt Kinder ihre Lernleistungen im Sitzen, im Stehen, im Liegen und auch im Gehen erledigen.<sup>5</sup>*

Aus den oben genannten Gründen ist es wichtig, dass Kinder, männlich oder weiblich, ihrem Bewegungsdrang folgen können. Für LehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen könnte das bedeuten, individuelle Pausen während der Unterrichtszeit einzubauen, um den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder sowie Entspannung zuzulassen.

### 2.2.3 Stärken und Ressourcen von Jungen

Im Kontext von Schule sind es oftmals die Jungen, die durch störendes Verhalten auffallen und dadurch im Fokus von Pädagogen stehen. Aber von ihren Mitschü-

---

<sup>4</sup>Professor Dr.Dr. h.c. Theodor Hellbrügge , Kinderärztliche Überlegungen zum Lernen im Kindesalter, [www.kspu.ru/svr/uploads/1129467489/hellbruegge.doc](http://www.kspu.ru/svr/uploads/1129467489/hellbruegge.doc) vom 5. Januar 2011



lerInnen werden die meisten als „ehrlich, zuverlässig, lustig und neugierig“ beschrieben. Sie kennen sich in naturwissenschaftlich-mathematischen Gebieten im Vergleich zu Mädchen besser aus und sind interessiert an sportlichen (außer feinmotorischen) sowie technischen Bereichen. Dies ist ein guter Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln. Sie besitzen eine gute Koordination und reagieren, anders als die Mädchen, meist sachlich und objektiv.

Wer ein hohes Kohärenzerleben hat, ist in der Lage die vorhandenen Ressourcen besser zu nutzen! Ein hohes Kohärenzerleben korreliert stark mit subjektiven Wohlbefinden, geringerem Stresserleben und psychischer Gesundheit und benennt eine optimistisch, zuversichtliche Lebenseinstellung.<sup>6</sup>

Dabei wird Resilienz als die Fähigkeit beschrieben, Krisen durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklungen zu nutzen (vgl. Welters-Enderlin/Hildebrand 2006, S.13).

Gerade für Jungen, welche auf der Suche nach Identität an den realen Vorbildern scheitern und die Wahrnehmung und Äußerung von Gefühlen nicht in ausreichendem Maße lernen können, gilt es, die eigenen Ressourcen zu kennen.

Die Resilienzforschung hat folgende bedeutsame Faktoren herausgearbeitet. Diese sind für beide Geschlechter zutreffend:

- Problemlösefähigkeiten
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Positives Selbstkonzept/Hohes Selbstwertgefühl
- Internale Kontrollüberzeugung/Realistischer Attribuierungsstil
- Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit/Soziale Perspektivenübernahme / Verantwortungsübernahme
- Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust)
- Kohärenzgefühl
- Talente, Interessen und Hobbys

---

<sup>6</sup> aus: SchoolMatters Dr. Straus: Präsentation Salutogene/Resilienz, 29.9.2010

## 2.2.4 Geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen

Geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen ist Jungenarbeit. Diese definiert sich über die geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit mit Jungen. Aber sie versteht sich auch als einen Bereich, der von männlichen Fachkräften abgedeckt wird.<sup>7</sup> Demzufolge scheitert geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen an Grundschulen wegen mangelnder Pädagogen?

Diesem Kapitel möchte ich die Frage voran stellen, wie man Bildungsprozesse gestalten kann, um die Begabungen von Jungen auszuschöpfen und damit positiv verlaufende Schulkarrieren zu ermöglichen. Angelehnt an den Ausblick – Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik halte ich folgende Kriterien für wichtig:

1. Berücksichtigung der biologischen, psychologischen und sozialisatorischen Voraussetzungen
2. Respektvoller Umgang beider Geschlechter und Unterstützung der Jungen bei der Entwicklung einer stabilen männlichen Identität
3. Die männliche Peergroup für pädagogisches Handeln nutzen
4. Die spezifischen Interessen der Jungen nutzen
5. Ressourcenorientierung

Jungenpädagogik bietet die Möglichkeit, die Vielfalt unter Jungen ausreichend zu nutzen, um Zugänge zu Problemlagen zu erhalten. Die Entwicklung von Bewusstsein über den normalen Umgang mit Jungen muss Bestandteil der pädagogischen Arbeit sein. Darüber hinaus müssen Jungen angeleitet werden, den Umgang mit eigenen Schwächen zu lernen und Scheitern nicht als Niederlage zu betrachten. Dieser Aspekt setzt innere Sicherheit und Selbstvertrauen voraus, die im Prozess der Selbstwahrnehmung gestärkt werden können.

---

<sup>7</sup> Qualitätsstandards Jungenarbeit, s.LAG Jungen- und Männerarbeit Sachsen, <http://www.jungenarbeit-sachsen.de>

### 3. Motivation im Lernprozess

Motivation stellt eines der wichtigsten Kriterien für den Lernprozess, den Lernerfolg und das Arbeitsklima dar. Lediglich durch ausreichende Motivation kann der Lernprozess positiv beeinflusst werden, wodurch auch der Lernerfolg gesteigert wird. Allerdings ist zu beachten, dass sich Schüler eigentlich nur selbst motivieren können, da Motivation immer vom Menschen selbst ausgeht. Es ist aber möglich, einen anderen bei der Motivationssteigerung zu unterstützen. Der Wille und die Anstrengung, eine Aufgabe zu erledigen, kommen zwar aus jedem selbst, jedoch gibt es eine Menge Faktoren, welche die Bereitschaft der Lernenden positiv beeinflussen können.

Eine allgemeine Definition beschreibt Motivation als die innere Bereitschaft für ein Verhalten. „Motivation nennen wir im pädagogischen Verständnis die persönlich bestimmte Haltung aufgrund derer sich der Schüler auf Anlässe des Lernens einlässt und sich für sie als seine Aufgaben entscheidet“ (Ipfling 1974, S.208f).

#### *Intrinsische und extrinsische Motivation*

In der Pädagogik versteht man unter intrinsischer Motivation, dass die Beziehung zum Lernstoff den Lernenden motiviert. Typische intrinsische Motive sind z.B. Interesse, Wissensdrang und Neugier. Bei der extrinsischen Motivation liegen die Motive außerhalb der Beziehung des Lernenden zum Lernstoff. Beispiele dafür sind Benotung, Lob, Anerkennung oder Prestige (vgl. Stangl 2007).<sup>8</sup>

#### *Beispiele zur Steigerung der intrinsischen Motivation*

Motivationssteigerung kann erreicht werden, indem die Lehrinhalte nicht nur von den Lehrern vorgegeben werden. Schüler sollen selbst Schwerpunkte im Lernstoff bestimmen, um ihre persönlichen Interessen zu decken. Auch Materialien und Medien tragen zur Motivationssteigerung bei. Die eingesetzten Unterrichtsmaterialien sollten originell, humorvoll und spannend sein. Schüler sind motivierter, wenn sie in den Unterricht involviert werden, beispielsweise durch Gruppenarbeiten und Diskussionen. Außerdem trägt die Lernumgebung zur Motivation der Schüler bei. Ein enges, dunkles und unfreundliches Kellerzimmer einer Schulklasse wirkt sich negativ aus, hingegen wirken warme Wandfarben, Pflanzen oder passendes Mobiliar positiv

---

<sup>8</sup> vgl. Werner Stangl: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/> vom 19.01.2011

auf die Schüler und tragen somit auch zur Steigerung der intrinsischen Motivation der Schüler bei (vgl. Woolfolk 2008, S.451ff).

### *Beispiele zur Steigerung der extrinsischen Motivation*

Eine Steigerung der extrinsischen Motivation kann durch eine klare und eindeutige Zielsetzung erreicht werden, über die die Schüler informiert werden. Je klarer und attraktiver das Ziel, desto höher ist die Motivation. Allerdings ist zu beachten, dass ein zu hoch gestecktes Ziel Überforderung bewirkt, während ein zu niedrig gestecktes Ziel zur Unterforderung der Schüler führt. Außerdem wirkt ein regelmäßiges, positiv verpacktes und begründetes Feedback seitens des Lehrers auf Schüler motivierend. Auch durch Belohnungen, wie beispielsweise durch Lob oder Zusatzpunkte, werden Schüler motiviert. Dem Schüler muss immer wieder gezeigt werden, dass seine Arbeit anerkannt wird, dass man sich für seine persönliche Entwicklung interessiert und er sollte über seinen Leistungsstand Bescheid wissen. Des Weiteren finden Schüler Erfolgserlebnisse, so genannte Aha-Erlebnisse, als angenehm und motivierend (ebd.).

Für eine Steigerung der Motivation der Schüler ist außerdem von Bedeutung, dass die Verantwortung nicht nur in den Händen des Lehrers liegt, sondern dass auch Schüler vertrauensvolle Aufgaben übernehmen und die Verantwortung dafür tragen. In der Erfüllung ihrer Aufgaben soll den Schülern genügend Freiraum gewährt werden, um selbst Entscheidungen treffen zu können. Der Lehrer soll als gutes Vorbild vorausgehen. Denn wenn sich der Lehrer selbst für den Lernstoff nicht interessiert, überträgt sich dies negativ auf die Schüler. Betritt der Lehrer hingegen motiviert und mit einem Lächeln das Klassenzimmer, wirkt sich dies auch positiv auf die Motivation der Schüler aus. Darüber hinaus führen ein abwechslungsreicher Unterricht und die Vermeidung des üblichen Unterrichtsschemas zu einer Motivationssteigerung (ebd.).

Unser Denken und Handeln wird bestimmt von unseren persönlichen Überzeugungen. Wenn man sich frei entscheiden kann, handelt man erst dann, wenn man überzeugt ist, dies auch zu können. Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, etwas bestimmtes zu können und ist deshalb ein wichtiges Merkmal unserer Persönlichkeit.

#### 4. Vorstellung der Chemnitzer Grundschule

Das Backsteingebäude wurde in den siebziger Jahren erbaut und erstreckt sich über 4 Etagen. Träger der Schule ist die Stadt Chemnitz. Durch ein Sanierungskonzept der Stadt und der Förderung durch Drittmittel konnte die Vollsanierung im Jahr 2006 abgeschlossen werden.

Das Lehrerkollegium umfasst acht Frauen und zwei Männer. Der Altersdurchschnitt der Lehrer liegt bei 45 Jahren. Die Klassen eins bis drei laufen zweizügig, die vierte Klasse läuft nur einzügig.

Die Tische im Klassenraum sind quadratisch angeordnet, immer vier Schüler sitzen an einem. Aber diese Sitzordnung variiert nach der jeweilig angewandten Unterrichtsmethode. Legt die Lehrerin den Schwerpunkt auf die Gruppenarbeit, sitzen jeweils sechs Schüler an den Tischen. Liegt der Fokus mehr auf dem Einzelnen, sitzen nur zwei Schüler daran. Der Klassenraum wirkt mit seiner hellgrün-gelben Farbe sehr freundlich und hell. An den Wänden hängen selbstgemalte Ferienbilder und gefilzte Bastelarbeiten zum Thema „Sommer“. Jedes Kind hat seinen eigenen Wandplatz, ein dicker Faden mit zwanzig A4 Umschlägen daran. Auf den Umschlägen befinden sich ein Foto und der Name des Kindes. Mit Hilfe dieser Umschläge können sich die Jungen und Mädchen untereinander Nachrichten schreiben. Wenn es zwischen den Schülern Streit gibt, werden Entschuldigungszettel geschrieben oder auch Lobe schriftlich formuliert. Das trainiert das freie Schreiben und die Hemmschwelle ist bei dieser Methode nicht so hoch, als sich per Handschlag zu versöhnen. Vor allem nicht zwischen Jungen und Mädchen.

Die Klassenstärke „meiner“ Hospitationsklasse beträgt zwanzig Kinder. Die Geschlechterverteilung liegt bei elf Mädchen und neun Jungen. Die Klassenlehrerin (35 Jahre) übernahm die Klasse zum Schulanfang 2009 und unterrichtet seitdem die Fächer Deutsch und Mathematik. Durch die Vielzahl der Stunden in der eigenen Klasse bezeichnet sie das Verhältnis zu den Schülern als sehr eng. Vierzehntägig bietet sie für alle Eltern, die Probleme oder Anfragen haben, eine Elternsprechzeit von einer halben Stunde, an. Das Prinzip erfolgt nach Anmeldung, sodass eine Planung und Vorbereitung seitens der Lehrerin erfolgen kann.

In Vorbereitung auf die Hospitation stellte sie mir die Schüler ihrer Klasse vor. Sie benannte mir zu allen Zweitklässlern nur die Stärken. Auf meine Fragen zu den Jungen in der Klasse benannte sie den Aspekt, dass, anders als ich erwartet hatte, die Mädchen die Benachteiligten in der Klasse wären. Sie bekommen weniger Aufmerksamkeit und sind kaum allein in der Lage, sich gegen die Jungen, die meist im Verband auftreten, zu wehren. Der Unterricht ist bei ihr auf die Jungen ausgerichtet. Jede Pause, die sie individuell festlegt, richtet sich nach den Unruheherden der Jungen. In ein Konzept, was für Jungen gestrickt ist, lassen sich die Mädchen problemlos integrieren. Bloß andersherum gelingt es nicht.

In folgendem Kapitel möchte ich zwei meiner Unterrichtsstunden beschreiben, um einen Einblick in das Klassengeschehen zu ermöglichen. Die Formulierungen sind persönlich gehalten und ich möchte damit lediglich die besondere und wohlthuende Zeit in dieser Klasse widerspiegeln. Besonders deswegen, weil ich den Eindruck von Normalität vermittelt bekommen habe. Die Klasse habe ich von Seiten der Schulleiterin zugewiesen bekommen, sodass ich nicht wusste, ob sich meine Fragestellung bezüglich der Jungen beantworten lässt.

#### **4.1 Hospitation in einer zweiten Klasse**

Donnerstag, den 6 Januar 2011

7.00 Uhr. Ich stehe in eisiger Kälte vor einer Chemnitzer Grundschule, und fiebere meinem ersten Tag als Hospitant einer zweiten Klasse entgegen. Es ist noch dunkel, und ich stehe am Fenster der geöffneten Eingangshalle, um das erste Eintreffen der Schüler nicht zu verpassen. Die Schule wird 7.30 Uhr aufgeschlossen, der Unterricht beginnt 7.45 Uhr, ich habe also noch ein bisschen Zeit. Es dauert keine fünf Minuten, da kommen die ersten drei Schüler dick eingepackt, mit Schulranzen und Sporttasche gewappnet, im Vorraum an. Der erste Versuch, die Schultür zu öffnen, bleibt ohne Erfolg. Stattdessen werden Ranzen und Sporttaschen schnellstmöglich in die Ecke gelegt, um im „Vorgarten“ Engel in den frischgefallenen Schnee zu formen und sich mit eben diesen zu bewerfen. Es nähern sich zwei Mädchen. Um nicht zur Zielscheibe zu werden, verschwinden sie im Eiltempo im Eingangsportal. Langsam füllt sich der Schulvorraum. Ich entdecke eine Mädchentraube von fünf bis sechs

SchülerInnen (ich denke, die gehören schon zu den Viertklässlern), die sich angeregt über „Hannah Montana“ unterhalten. Andere stehen allein und warten auf das Aufschließen der Eingangstür. Drei Mütter stehen mit ihren Schulanfängern an der Hand da, und wärmen sich scheinbar ihre Hände an den Köpfen ihrer Mädchen. Da werden die Haare glattgestrichen, die letzten Schlafspuren aus den Gesichtern gewischt und wieder werden die Haare glattgestrichen und die Haargummis der Mädchen festgezogen. Denen macht das scheinbar nichts aus. Sie stehen geduldig neben ihren Müttern, verziehen hin und wieder mal das Gesicht und schauen zur Eingangstür. Eine Lehrerin öffnet diese pünktlich halb acht mit den Worten: „Guten Morgen! Aber es wird nicht gerannt und tretet euch die Füße ab!“ und kann sich danach vor der Flut der Schüler kaum retten. Die drei Jungs aus dem Vorgarten drängeln sich durch die Menge, nehmen ihre Sachen und verschwinden im Schulgebäude.

Ich betrete das Klassenzimmer und werde von vier Jungs umringt. „Wir kennen dich“-mit diesen Worte werde ich freundlich begrüßt und in Begleitung setze ich mich in die hinterste Bankreihe. Ein Mädchen ruft mir von ihrem Sitzplatz aus zu: „Heute bist du bei uns, stimmts?“ Ich bejahe dies. Die Jungs scheinen wirklich das Klassenzimmer in seiner Breite vollkommen einzunehmen. Während die Mädchen schon auf ihren Plätzen sitzen und die Unterrichtsmaterialien auf den Tisch legen, laufen noch fünf Jungen im Zimmer umher und zeigen sich die mitgebrachten Spielsachen. Die Klassenlehrerin betritt den Raum und mit dem Stundenklingeln schließt sie die Klassenzimmertür. Es wird stiller und ein Mädchen ermahnt ihre Banknachbarin zur Ruhe. Diese guckt grimmig und sieht gleich etwas beleidigt aus.

### 1. Unterrichtsstunde

Mathematik steht auf dem Stundenplan und die Klassenarbeit, die letzte Woche geschrieben wurde, wird ausgeteilt. Den Stapel für die Jungen darf ein Junge austeilen, den Stapel für Mädchen ein Mädchen. Ich staune, denn der Rest der Klasse ist angenehm ruhig. Die zwei Jungen vor mir baumeln mit ihren Beinen und verdrehen ihre Oberkörper Richtung Klassenmitte, um ja schnell ihre Arbeit in Empfang zu nehmen. Die Lehrerin malt inzwischen viele kleine Krokodile an die Tafel. Manche sonnen sich schon am Ufer und die anderen sind noch im Wasser, nur ein kleines Krokodil ist etwas weiter hinten gemalt, aber es schwimmt auch schon.

Die Kinder freuen sich sichtlich über diese Zeichnung, und vor allem, sie wissen was damit gemeint ist. Dieses Bild symbolisiert den Klassenspiegel. Die Leistung der Klasse wird als Gesamtheit betrachtet und somit wird jedes Konkurrenzgefühl ausgeschaltet. Jeder zeigt jedem seine Arbeit und auch der Junge vor mir dreht sich stolz um. Eine 2 minus minus schmückt sein Blatt. Zweimal minus- wieso denn das? Ich notiere mir meine Frage, denn schon geht es weiter mit „Bankrutschen“. Der Lautstärkepegel steigt, allen voran der, der Jungen. Von allen Seiten höre ich: „Los, streng dich an!“, und „Komm, komm, komm!“. Die Schüler wirken motiviert und lassen sich auch nicht von einem „Zu spät Kommer“ unterbrechen. Dieser steigt ohne lange zu warten in das Geschehen ein.

Wissensvermittlung. Die Lehrerin arbeitet viel mit Bildern, allen voran Autos und Bagger. Aber auch Puppen sind dabei und so wird der Unterricht sehr kurzweilig. Ich beobachte einen Vierertisch mit zwei Jungen und zwei Mädchen. Während ein Junge unentwegt herum zappelt und an seinem Pullover die ersten Fäden herauszieht, ruft das Mädchen ohne Vorwarnung: „Der braucht seinen Ball!“ Die Lehrerin nickt dem Mädchen zu. Völlig selbstverständlich tauscht der Junge seinen Stuhl gegen einen Pezziball aus. Der Unterricht wird kurz unterbrochen. Dieser Vorgang scheint von solcher Normalität zu sein, dass einige Kinder, ohne sich gestört zu fühlen und völlig versunken, weiter in ihren Heften schreiben. Nach fünfundvierzig Minuten Unterricht klingelt es zur Pause. Die Jungen stürmen auf den Gang, um sich im Kniefall über den Gang rutschen zu lassen. Mädchen gehen in dreier Gruppen auf die Toilette. Es ist wirklich zu beobachten, dass schon in dieser Altersgruppe die Peergroup eine wichtige Rolle spielt (siehe Kapitel 3.2) Gerade Jungen erhalten hier viel Zuspruch, raufen und vertragen sich wieder und wirken wie ein eingespieltes Team. Mädchen sind in männlichen Peergroups nicht willkommen. Der Umgang mit ihnen scheint eher „uncool“ zu sein.

Ich nutze die Pause, um mir die zwei minus minus erklären zu lassen. Die Lehrerin erklärte mir folgendes: Der Junge ist von sechs Geschwistern das vierte Kind und der einzige Junge in der Familie. Er ist ein „kleiner Hitzkopf“, der immer Angst davor hat, eine Zielvorgabe nicht zu erreichen. Meist resigniert er schon bei Aufgabenstellungen oder wenn es um den Vergleich innerhalb der Klasse geht, bewertet er sich meist schlecht. Leider löst er Aufgaben sehr oberflächlich, weil er Angst hat, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, und so bewegen sich seine Noten im Fach Mathematik zwischen drei, drei minus und vier. Nach einem Gespräch mit den Eltern



empfahl die Lehrerin, den Jungen zu Hause für getane Hausaufgaben mehr zu loben und ihm in seinem Tun zu bestärken. Vor der Mathematikarbeit wurde er verstärkt von der Lehrerin gefördert und auch zu Hause erkannte man seine erbrachten Leistungen an. Mit Stolz erzählte der Junge von seinen gemeinsamen Übungsstunden mit dem Vater und das er sich auf die bevorstehende Arbeit freuen würde, weil „...er es jetzt kann!“ Von der Punktzahl her wäre es wohl eine drei plus gewesen, aber eine zwei minus minus motiviert viel, viel mehr.

## 2. Unterrichtsstunde

Eigentlich hatte ich vor, mit in die Umkleidekabine der Jungen zu gehen. Schließlich stellen sie den Mittelpunkt meiner Arbeit dar. Leider hatte ich keine Chance. Der Zutritt blieb mir verwehrt. Sie meinten, das „wäre der Jungenbereich“ und verwiesen mich in die Mädchenumkleide. Gut, sagte ich mir, dann gehe ich halt nach Beginn der Sportstunde wenigstens mal schlunzen. Während bei den Mädchen der Prozess des Umziehens eher ruhig und zügig voran ging, hörte ich das Trampeln von vielen Füßen. Auf dem Gang sah ich T-Shirts von A nach B fliegen, Turnschuhe wurden in die Luft geschleudert und einarmig wieder aufgefangen. Der Unterricht begann verspätet, weil es noch offene Schnürsenkel und heraushängende Trikots gab. Jetzt ergab sich für mich die Gelegenheit, in den Jungenbereich zu schauen. Wieder musste ich schmunzeln. Die Brüder wissen schon, warum sie keinen zu sich rein lassen. Zusammenfassend lässt sich sagen: Ich hoffe, das jeder seine Sachen wiederfindet und auch in der nächsten Stunde die richtigen Sachen wieder anhat.

Die Sportstunde wird von einem Lehrer gehalten, der die gesamte Klasse erst einmal durch die Turnhalle „scheuchte“. Wen er dabei fängt, der muss mit ihm zusammen den nächsten fangen usw. „Kettenfänger“ nennt sich dieses Spiel und endlich sehe ich Kinder, die schreien, schwitzen, sich festhalten und sich völlig verausgaben. Die Mädchen strengen sich an, sie rennen, fassen sich an den Händen und laufen ihren Freundinnen hinterher. Die Jungen kämpfen um jede Lücke in der Turnhalle. Es werden die anderen ausgetrickst, da wird diskutiert, ob man den einen nun hatte oder nicht. Bald darauf entstehen Rivalitäten und der Kampf um den Sieg bleibt spannend bis zum Schluss. Völlig ausgepowert liegen dann alle auf dem Boden, samt Lehrer. Man hört lautes Atmen, schniefen und das ein oder andere Geflüster. Nach minutenlanger Pause gibt es Mannschaftsspiele. Zwei Jungen dürfen sich die Mannschaften wählen. Leider wollen ausgerechnet diese beiden in ein und dieselbe

Mannschaft, was unter diesen Umständen nicht mehr möglich ist. Die Jungs sind sich einig in ihrer Forderung und stellen sich, mit den Händen auf der Schulter des anderen, dem Sportlehrer gegenüber. „Wir sind beide gleichstark und wollen in eine Mannschaft. Die anderen sind alle zu „labsch“, da verlieren wir ja. Und die Mädels sind eh alle zu langsam, das macht ja gar keinen Spaß!“ Mit der Perspektive, dass beide Jungen dann die Mannschaften wechseln könnten, willigten sie schließlich ein. Auch bei diesem Vorgehen unterscheiden sich die Verhaltensweisen der Mädchen, von denen der Jungen. Während sich die Jungen (ausnahmslos) regelrecht anpreisen, um von den beiden Verantwortlichen in die Mannschaft gewählt zu werden, beginnen die Mädchen sich hintereinander zu verstecken. Sie äußern ihren Unwillen in einer langsamen Schrittgeschwindigkeit und beschweren sich bei ihren Freundinnen, wie unfair die Jungen sind. „Zwei Felder Ball“ soll gespielt werden und die Mannschaften verteilen sich in den dafür vorgesehenen Spielfeldern. Die Wurftechnik der Jungen wirkt kraftvoll und zielsicher, und auch die Mädchen sind gut im Spiel angekommen. Während die ersten abgeschossen werden, vertreiben sich drei Jungen am Spielrand die Zeit. Sie treten sich auf die Füße und schubsen sich ins Spielfeld zurück. Andere interessieren sich noch für das Spiel, und wollen unbedingt den Ball fangen. Die Partie wie durch den Pfiff des Lehrers beendet. Einige Mädchen schauen an die große, hinter Gittern verschlossene Wanduhr und andere lassen sich auf den Boden fallen. Der Sportlehrer möchte zum Schluss alle Kinder in einer Reihe stehen sehen. Dieser Aufforderung kommen die Jungen prompt nach, währenddessen sich die Mädchen nur langsam an die Linie stellen. Mit einem erneuten Pfiff stürmen die Jungen in ihren Umkleidebereich. Sie rangeln und schubsen und jeder will der erste sein. Die Mädchen verlassen langsam mit dem Sportlehrer die Turnhalle. Zwei Mädchen wollen unbedingt in die Jungenumkleide und ziehen an der Türklinke. Von innen halten die Jungen dagegen. Der Lehrer beendet diese Szene mit einem Machtwort: „Ihr zieht euch jetzt alle um.“ Die Mädchen sagen mit leiser Stimme, dass die Buben eine Socke weggenommen haben. Sichtlich genervt klärt der Lehrer den Vorgang auf, und holt das verlorengegangene Utensil aus der Umkleidekabine.

Das Umziehen verlief auf beiden Seiten ruhig. Der Ärger darüber, dass Jungen in der Mädchenumkleide waren, sorgte noch bis zur Hofpause bei den Mädchen für Gesprächsstoff.

## 4.2 Anforderungen an Schulen

Aus den Vorschlägen zur generellen Schulstruktur von Ulf Preuss-Lausitz möchte folgende benennen (vgl. Preuss-Lausitz in: Matzner/Tischner 2008, S.130f)

- In der Schule muss Raum für Bewegung sein – Die Möglichkeit sollte gegeben sein, dass Entspannung und Konzentration im Wechsel stattfinden können. Das Einrichten von z.B. Toberäumen könnte eine Entlastung der Pausenzeiten bedeuten, d.h. wenn Toben und Ranglein in Entspannungszeiten legitimiert wird, bedeutet dies u.a. eine geringere Lärmbelastung
- Bearbeitung unterschiedlicher Ausrichtungen innerhalb der Geschlechterrollen – dazu zählen die Auseinandersetzung mit Mehrheits- und Minderheitsbildern von Männlichkeiten im Kontext verschiedener Kulturen und die Aufarbeitung von teilweise historisch gewachsenen Ungleichheitsmodellen bezüglich der Männer und Frauenbilder stehen im Fokus.
- Änderung in der Vermittlung von Sprache – Veränderungen der Inhalte und der Art des Unterrichtes durch vielfältige Literaturbearbeitungen, die den individuellen Vorlieben von Jungen und Mädchen entspricht
- Sensibilisierung für den verbalen gegenseitigen Umgang in der pädagogischen Praxis z. B. durch gemeinsame Reflexionen
- Förderung von realen Erfahrungen mit sozialverantwortlicher Männlichkeit.

## 4.3. Auswertung

Im Rahmen meiner Hospitation durfte ich Erfahrungen innerhalb des Unterrichtes machen, die in ihrer Gesamtheit den Eindruck hinterlassen haben, dass geschlechtsbewusstes Arbeiten mit Jungen sehr an der Lehrerpersönlichkeit festgemacht wird. Diese Ansicht erlangte ich im Dialog mit jungen, als auch mit älteren PädagogInnen. Neues zu etablieren, z. Bsp.in Form von Jungenräumen, braucht große Ausdauer und erfordert viel Energie seitens der motivierten Lehrer.

Mein Ziel, Jungen im Unterricht zu beobachten, habe ich durchgesetzt. Im Beobachtungszeitraum habe ich keine Auffälligkeiten gesehen, die nicht in anderen Umgebungen hätten auch auftreten können. Dadurch habe ich natürlich auch nicht d a s

geschlechtsbewusste Handeln an Jungen beobachten können. Aber vielleicht macht das die Qualität einer kontinuierlichen, geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen und Mädchen aus, dass grobe Verhaltenseinbrüche seltener vorkommen? Die Arbeit mit Jungen verkörpert auch die eigene Haltung zum anderen Geschlecht. In diesem Zusammenhang ist der eigene Standpunkt immer wieder neu zu überdenken und zu überprüfen. Jungen (und auch Mädchen) sind sensibel für die Authentizität von PädagogInnen. Nur wer es als LehrerInnen erreicht, eigene Schwächen zu zugeben und damit gleichzeitig männliche oder weibliche Identität zu verkörpern, vermittelt Werte und Facetten, wie Leben gelebt und Krisen bewältigt werden können.

## Fazit

Der Grundgedanke einer geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen muss eine angestrebte Gleichberechtigung der Geschlechter sein. In diesem Zusammenhang gilt es, Jungen und Mädchen gleiche Entwicklungschancen unter den individuellen Besonderheiten, zu schaffen. Nach meinen Beobachtungen macht es Sinn, die unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen sowie ihre Verhaltensweisen zu kennen und darauf zu reagieren. Ich glaube, dass die Bereitschaft zum geschlechtsbewussten Arbeiten sehr an das Interesse der jeweiligen LehrerInnperson gekoppelt ist. Am Beispiel der Grundschule konnte ich feststellen, dass gute Ansätze in Pädagogenteams vorhanden sind, um neue Schritte in Richtung Jungenpädagogik zu beschreiten. Leider scheitert es häufig am Kollegium, inwieweit sich neue Ansätze etablieren oder nicht. Die Spontanität junger LehrerInnen wird oftmals schon im Keim erstickt. Das liegt meiner Meinung nach daran, dass viele Pädagogen DDR sozialisiert sind und nicht in der Lage sind, veraltete Methoden neu zu überdenken. Dieser Aspekt ist aber eine von mir aufgestellte Hypothese, die ich in Dialogen mit GrundschullehrerInnen bestätigt fand.

Meine Frage, ob sich Jungen im Unterricht anders verhalten als Mädchen, kann ich mit einem klaren „Ja“ beantworten. Dabei ist mir meine minimale Einsicht in den Unterrichtsalltag bewusst. Aber all das, was ich erleben durfte, berechtigt mich zu sagen, dass sich Jungen in ihrem Verhalten und in ihren Äußerungen direkter im Umgang mit Gleichaltrigen, als auch im Umgang mit den LehrerInnen, verhalten. Ihre Art sich im Unterricht zu präsentieren, spiegelt das Bild unserer Gesellschaft wieder. Sie schaffen es sich darzustellen, und dabei sind es Kinder, die mehr denn je auf die Hilfe und Fürsorge der Erwachsenen angewiesen sind. Jungen sind teilweise so unbeholfen, dass sie gar nicht anders können, als ihre Schwäche in auffälligen Verhaltensweisen zu äußern. Und ich sehe es als Pflicht von LehrerInnen an, die Bedürfnisse von Jungen zu ergründen sowie Fürsorge und authentisches Verhalten zu investieren. Die Arbeit mit Jungen im Rahmen des Unterrichtes soll nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sie soll nur verstärkt in den Fokus von Methoden integriert werden.

Ja, ich konnte im Rahmen des Unterrichtes verhaltensauffällige Jungen wahrnehmen. Das wird auch zum Schulalltag dazu gehören. Genauso wie es verhaltensauffällige Mädchen gibt. Emotionen sind nicht jeden Tag gleich. Da gibt es Jungen, die müssen einfach mal brüllen und da gibt es Mädchen, denen ist nach Weinen zu mute. Aber ich durfte beobachten, dass mit Jungen unter vier Augen gesprochen wurde. Mir hat es gut getan, zu sehen, dass Kinder nicht vor der Klasse bloßgestellt werden. Das Problem wurde benannt, aber das männliche, kindliche Selbstwertgefühl wurde nicht beschädigt. Es herrschte ein wertschätzendes Klima, was von Respekt gegenüber dem Jungen, geprägt war.

Über die Antwort, ob im Unterricht geschlechtsbewusst gearbeitet wurde, und mit welcher Methode, bin ich mir nicht einig. Es waren Ansätze von geschlechtsbewussten Arbeitsweisen vorhanden, wie z.Bsp. die Benotung der Mathematikarbeit mit zwei minus, minus. Und mehr, als den Einzelnen zu fördern und Elterngespräche zu führen, ist aus zeitlichen und räumlichen Gründen wahrscheinlich nicht zu realisieren. Ich habe im Zusammenhang mit geschlechtsbewussten Arbeiten mit Jungen, Ansichten von Maria Montessori kennengelernt und als geeignet empfunden. Der Ansatz, dass aufgrund der individuellen Entwicklung, Leistung nicht am Alter des Kindes gemessen werden sollte und dass das „Lernen von anderen“ ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklung von Kognition darstellt, kommt dem Wesensmerkmalen von Jungen entgegen.

Um Jungen bei der Identitätsfindung zu unterstützen, sollten Jungen auf eine männliche Bezugsperson Vertrauen aufbauen, um die Autonomie des Jungen zu unterstützen. Dabei ist ein emotional, positives Erziehungsverhalten von Nöten, um das Kohärenzgefühl zu festigen und stabile Bindungen innerhalb der Familie als Ressource zu nutzen.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> aus: H. Weiß: Was Kinder stärkt. [www.fruehfoerderung-viff.de/media/pdf/symp/hh-weiss.pdf](http://www.fruehfoerderung-viff.de/media/pdf/symp/hh-weiss.pdf) vom 16.01.2011

**Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Chemnitz, den 8. Februar 2011

## Literaturverzeichnis

**Aronson**, Elliot, Thimothy D. Wilson, Robin, M. Akert, Sozialpsychologie, 4.,aktualisierte Auflage, Pearson Studium, München, 2004.

**Berk**, Laura, Entwicklungspsychologie, 3.,aktualisierte Auflage, Pearson Studium, München, 2005.

**Biddulph**, Steve, Das Geheimnis glücklicher Kinder, Wilhelm Heyne Verlag München, 2009.

**Birkenbihl**, Vera F., Stichwort Schule: Trotz Schule lernen, 16. aktualisierte Auflage, Gabal-Verlag GmbH, Bremen, 2003.

**Birkenbihl**, Vera F., Jungen und Mädchen: Wie sie lernen, Welche Unterschiede im Lernstil Sie kennen müssen, Mit Lernmodul Lesen und Schreiben, 4. Auflage, Walhalla Fachverlag, Regensburg 2009.

**Boldt**, Uli, „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin“, Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, 2. korrigierte und erweiterte Auflage, Schneiderverlag Hohengehren, 2008.

**Böhnisch**, Lothar, Funk, Heide, Soziale Arbeit und Geschlecht, Theoretische und praktische Orientierungen, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2002.

**Böhnisch**, Lothar, Männliche Sozialisation, Theoretische und praktische Orientierungen, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2004.

**Böhnisch**, Lothar, Sozialpädagogik der Lebensalter, Eine Einführung, 2.,überarb. Aufl. Juventa Verlag, Weinheim, München, 1999.

**Geulen**, Dieter, Sozialisation, in: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Otto (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Luchterhand Verlag, Neuwied, 2001.

**Huber**, Günter L. , Lernfähigkeit, in: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Otto (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Luchterhand Verlag, Neuwied. 2001.

**Hurrelmann**, Klaus, Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1993.



**Ipfling**, Heinz-Jürgen (1974). Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache S.208-209, 2.Auflage. München: Ehrenwirth

**Kron**, Friedrich W., Grundwissen Pädagogik, 5. verbesserte Auflage, Ernst Reinhardt Verlag München, Basel 1996.

**Matzner**, Michael/ **Tischner**, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch Jungenpädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2008.

**Oerter/Montada**, Entwicklungspsychologie, Ein Lehrbuch, 2., neu bearbeitete Auflage, Psychologie-Verlag-Union, München, Weinheim, 1987.

**Otto**, Hans-Uwe/ **Thiersch**, Otto (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Luchterhand Verlag, Neuwied 2001,

**Petermann**, Franz, Wiedebusch, Silvia, Emotionale Kompetenz bei Kindern, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Hogrefe Verlag GMBH & Co. KG, 2008.

**Pollack**, William F., Jungen, Was sie vermissen- was sie brauchen, Ein neues Bild von unseren Söhnen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001.

**Rohrmann**, Tim, Jungen in der Grundschule, in: Handbuch Jungenpädagogik, Hrsg. Michael Matzner, Wolfgang Tischner, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2008.

**Sax**, Dr. Leonard, Jungs im Abseits, Kösel-Verlag München, 2009.

**Schnack**, Dieter, Neutzling, Rainer, Kleine Helden in Not, Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, 10. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009.

**Stangl**,

**Sturzenhecker**, Benedikt, Winter, Reinhard (Hrsg.), Praxis der Jungenarbeit, Modelle und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2002.

**Thiersch**, Hans, Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1992.

**Tillmann**, Klaus-Jürgen, Sozialisationstheorien, Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 14. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, April 2006.

**Unbekannt**, Der große Brockhaus in einem Band: Motivation. F.A. Brockhaus, Leipzig, 2003

**vbw** - Vereinigung der bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, Jahresgutachten 2009, VS Verlag für Sozialwissenschaften, München, 2009.

**Welter-Enderlin**, Rosmarie/**Hildenbrand**, Bruno (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Carl Auer Verlag, Heidelberg 2006.

**Woolfolk**, Anita, Pädagogische Psychologie, 10. Auflage-bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönpflug, Pearson Studium, München, 2008.